

論文 4

日本語の教室における言語活動についての考察

自分の考えを把握し，表現する過程の分析から

古賀和恵

概要：本稿では，日本語の教室において筆者がめざす言語活動について述べ，授業データの分析により，その言語活動において見られる現象を具体的に示すことを試みた。まず，日本語の教室においては，他者に伝えたいことの根幹をつかむことによって考えを把握・表現していくことと，他者の表現したものを読み取り，応答していくという言語活動を行っていくことの重要性を論じた。次に，従来の「内容重視」の日本語教育を批判的に検証し，表現する「内容」と言語の「形式」の統合を図る「言語活動」＝「内容」という捉え方を提言した。最後に，英語教育におけるチャンキング理論を援用し，筆者の考える言語活動を内容とする活動において，他者とのやり取りを通して考えの断片を連鎖させながら自分の考えの把握・表現を行っていく過程を授業データの分析により示した。

キーワード：言語活動，内容，考えの把握・表現，チャンキング理論，断片の連鎖化

はじめに

日本語の教室においてはどのような言語活動をめざすべきか。これが本稿の出発点となる問いである。

コミュニケーション・アプローチの導入により、日本語の教室ではコミュニケーション能力の育成をめざして様々な教室活動が試みられるようになった。しかし、筆者は実践に携わる中で、たとえ学習者同士が話したいことをめぐってコミュニケーションをしたとしても、その場限りの情報がやり取りされる限り、真にコミュニケーションをすることになっていないのではないかと思うようになった。

それはコミュニケーションやコミュニケーション能力の育成ということを目ざすことを自明視することによって、教室においてどのような能力の育成をめざすのかを改めて問い返すことなく、どのような言語活動を行うのかを曖昧にしたままであったことに起因すると考える。しかし、ことばのやり取りを通して人と人とが関係性を構築しながら学びを得ていくということからことばを学ぶ教室を考えた時に、どのような言語活動を行うべきか、その質を問う必要がある。

そこで本稿では、人とことばの関係からコミュニケーションとは何かを問い直し、教室においてめざすべき言語活動の方向性を考察する。そして、自分の考えを把握・表現し、他者の表現したものを読み取り、応答していくという言語活動についての私見を述べ、こうした言語活動そのものを「内容」と捉えることを提言する。また、英語教育におけるチャンキング理論から、考えの把握・表現は他者との相互行為による考えの断片の連鎖化(チャンキング)によって実現されることを述べ、その過程がどのように現れるかを授業データの分析により考察する。

1 日本語の教室における言語活動についての考察

1.1 日本語の教室ではどのような言語活動をめざすのか

人はなぜ他者に向けてことばを発するのだろうか。その答えは様々に考えられるが、人を他者へのことばの発信へと向かわせるものの一つは、何かを伝えたい、聞いて欲しいという欲求であろう。しかし私たちは一方的に発信するだけではなく、他者からの発信を受け止めたいという欲求も持ち、相手が何を伝えようとしているのかを理解しようとする。私たちはこの両方の欲求が満たされることによって、他者に受け入れられているという実感を得ることができる。つまり他者との間で「わかった」「伝わった」という経験を繰り返しながら自己実現を図ることによって他者とのつながりを感じることができ、自分はここにいていいのだという自己確認ができるのではないだろうか。それはまた人を自己の外へと向かわせ、新しい世界を切り開いていくための原動力となる。こうした考えから、筆者は他者とのコミュニケーションを、何かを伝えたい、聞いて欲しいという欲求のもと相手からの何らかの反応を期待して感覚・感情や考えを伝える行為と、それを理解しようと受け止め、さらに何らかの反応を返すという他者志向性にもとづく行為の重層的かつ複合的な営為として捉える。従ってコミュニケーションは他者への信頼と共感によって支えられており、このようなコミュニケーションを通して人は他者との関係性を築いていくと考える。

このように人がコミュニケーションを通して他者との関係性を築き、新しい世界を切り開いていくためには、思考し表現する主体として自らの考えを的確に他者に伝え^{注1}、思考し理解する主体として他者の考えを読み取り、応答していく力を獲得していくことが重要である。従ってことばを学ぶ教室では、他者に伝えたい感覚・感情や考えの根幹は何かをつかみ^{注2}、「わかった」「伝わった」という思いの共有（＝合意形成）を図りつつ相互志向

的に伝え合っていくという言語活動をめざすことが必要と考える。それによって思考する力とそれを表現するためのことばをつむいでいく力、他者の考えをのせた表現を読み取り、応答していく力^{注3}をはぐくんでいくのである。このように自分の考えを把握・表現し、他者の表現を受け止め応答するという相互行為により合意形成していく言語活動を取り結んでいくことが、ことばを学ぶ場において関係性を構築していくということであり、こうした他者との関係性の中で互いの考えを共有し、「わかった」「伝わった」という実感を積み重ねていくことによってことばは獲得されていくと筆者は考える。従って言語教育の専門性とは、語彙や文型・文法の習得のみをめざすことでも、単に話したいことをおしゃべり的にやり取りするという広義のコミュニケーション能力をめざすことでもなく、上述の活動をいかなる他者とも取り結んでいくことができる言語活動能力を育成していくことであり、教室ではそうした目的性のある意識的な言語活動をいかに行っていくかが重要になってくる。

1.2 「内容」＝「言語活動」という捉え方

前節で述べた言語活動は、ことばを学ぶ教室におけるあらゆる活動の根幹を成すものであり、さらに言えば教室に限らず様々な場における他者との関係性構築の土台となるべきものと筆者は考える。だからこそ教室において意識的に行っていく必要があると言えよう。そこで、この言語活動そのものを教室活動における「内容」として捉えたい。

日本語教育における「内容」は、これまで内容重視の日本語教育において明確な規定がなされてきた。岡崎(1994, p. 228)は、ニーズ分析を通して把握した「学習者が考えたり深めたりしたいこと」を「教える内容」として設定している。また古川(1993, p. 36)^{注4}は、「内容」は「学習者のニーズに直接対応したもの」であり、それを追求することが「学習者にとって意味あることでなければならない」と述べている。ここでは日本語

の学習が目的化されてきた項目積み上げ式への批判から、日本語はあくまでも学習者が目的を実現するための手段とされる（同、p. 34）。具体的実践としては中国帰国孤児定着促進センターにおける体験学習（古川、1993）、大学における専門分野や教養科目の学習（古川、1993；岡崎、1994）、年少者への教科学習（齋藤、2000）等の報告がある。これらの実践において学習者が必要な知識を習得し、その過程で日本語を学んでいることの意義は否定できない。しかし、従来の言語の「形式」に焦点化されてきた項目積み上げ式^{注5}の日本語教育への批判から個々の学習者のニーズに基盤を置き、知識といういわば情報としての「内容」を重視するあまり、そこではどのような力の育成がめざされているのかがはっきりせず、教室参加者が相互の関わり合いの中でどのような言語活動を行い、ことばを獲得していくのかについてはほとんど議論されていない^{注6}。

こうした従来の「内容」の捉え方に対し、岡崎（2002a, p. 59）は近年の「外国籍住民」の急増を踏まえ、多言語・多文化共生社会の実現という観点から「母語話者住民と非母語話者住民の接触場面におけるやりとり自体」やそこで獲得される「気づき」や「変容」、「自己成長の実感」を「内容」とする提言を行っている（同、p. 64）^{注7}。「内容」を学び手の外側ではなく、他者とのやり取りの過程やそこで生まれるもの、あるいは学習者に内在するものに求める点は教室活動を考えるうえでの視座となる。また、「気づき」「変容」「自己成長の実感」を得ることは教室参加者の学びとして重要なものと言える。しかしながら、どのような相互交渉によりそれらの「内容」が獲得されるのかについては明確に述べられておらず、岡崎（2002a, 2002b）の事例からは何らかの「気づき」「変容」「自己成長の実感」さえあればよいようにも読み取れる。しかし、「外国籍住民」が「日本籍住民と共に地域社会を構成していく力」の創出を目標とするならば（岡崎、2002a, p. 58）、それがどのような力であるのかを明らかにするとともに「気づき」

や「変容」の質をも問う必要があり、それはとりもなおさずそこでの言語活動の質を問うことであると考ええる。

以上見てきたように、これまでの「内容重視」においてはどのような力を育成していくのが極めて曖昧であり、それゆえどのような言語活動を行うのかという問い返しもなされていないことが指摘できる。そこで筆者は、先に述べたように言語活動を「内容」として捉えることを提言する。「内容」＝「言語活動」とした時、担当者には教室における参加者同士の関わり合いの中で何をめざし、どのような力を育成していくのか、またどのようなことばの獲得をめざすのかが常に問われることになる。

岡崎 (2002b, p. 14) は「共生日本語教育」における「内容」を考えた場合、『言語形式』と『内容』と言うように予め分類することも難しい。」と述べているが、言語活動そのものを「内容」とした場合、それもまた「言語形式」に対立する概念ではなくなる。言語活動とは常に従来いわゆる「内容」と「形式」が統合されつつ進行するからである。従って両者を切り離すことはできず、常に一体化したものとして捉えるべきと考える。

「内容」を「形式」との対立概念としないことのもう一つの理由は、1.1で述べた筆者のめざす言語活動行う中では、思考の結果として主体固有の価値観や世界観などがことばとして表出してくると予想されることから、ことばを道具と考えるのではなく、ことばを言語活動主体そのものの表象と捉えるからである。従って、ことばは道具として言語活動主体を離れて存在するものではなく、常に主体の思考と一体化したものであり、教室では思考との一体化の中で主体固有のことばの獲得をめざすことが重要と考える。

1.3 自分の考えを把握し、表現する言語活動ーチャンキング理論からの考察

では、1.1で述べた言語活動を「内容」とした時に、いかにして「内容」を充実させていけばよいだろうか。本稿では、「内容」の充実を考えてい

くための足がかりとして、特に自分の考えの把握・表現がどのように実現されるかを中心に考察することとする。

伝えようとする自分の考えは必ずしも自分自身が明確に把握しているとは限らない。細川 (2002, pp. 126-127) が述べているように、「むしろ、何かモヤモヤしたものが自分の中に存在することはわかるのだが、それが何であるかはよくわからない」というのが実状であろう。

この「何であるかはよくわからない」考えをつかんでいく活動への視座として、田中 (1997) のチャンキング理論を取り上げたい。田中 (1997, p. 38) は、英語教育における文法指導では「学習者が文法的に正しい文を作り出すことのできる能力を養成することにその主眼が置かれる」ものの、「何かを話す時その何か (『思い』) が始めから文として完成しているわけではない (Clark, 1996: 254)。」(同, p. 41) と述べ、日常会話においては「始めから『全体(言いたいこと)』があるのではなく、断片を連鎖させながら全体化を目指」していることを指摘している (同, p. 41)^{注8}。この「意味をまとめ上げていくプロセス」における断片が「チャンク(意味の塊)^{注9}」であり、「チャンクの連鎖化のプロセス——意味をまとめる操作」を「チャンキング」と呼んでいる。

田中のこのチャンキング理論は、学習者が「文法の呪縛」から解放され、会話において表現することを実感できるようにするためのものとして論じられているが、筆者は互いに働きかけあいながらじっくり自分の考えを見つけていく言語活動への応用が可能であると考え。すなわち、他者とのやり取りの過程においてある意味の塊としての考えの断片が現れ、その断片の連鎖化によって伝えようとする考えがまとめ上げられていく過程を自分の考えを把握し、表現する言語活動と捉えるのである。

そこで実際の活動においてこのプロセスがどのように見られるかを、授業データの分析により考察する。

2 授業データの分析——自分の考えを把握し、表現する過程の考察

2.1 分析データについて

◆対象授業

早稲田大学日本語研究教育センター・別科日本語専修課程における 2004 年春学期「日本語 4B」[コーディネーター：細川英雄，初級後半終了レベル，週 9 コマ (1 コマ 90 分)]。この授業では興味・関心のあることからテーマを選び、なぜそれについて書くのかテーマと自分との関係性を掘り下げて「動機」を書く。次に「動機」に基づいて自分が選んだ相手と対話を行ない、まとめる。そして最後に「動機」・「対話」を踏まえて「結論」を書く。評価は次の 3 点について相互自己評価を行う。

1. レポートのオリジナリティ（固有性）：テーマを自分の問題として捉えているか。
2. 議論の受容：授業や対話における他者の意見をどのように取り入れたか。
3. 論理的整合性：動機・対話・結論の流れに一貫性があるか。

教室では、レポート執筆過程においてこの評価観点に基づき話し合いが行われる。

◆分析対象者：学習者 I^{注10}

- ◆分析データ：
- (1) 授業を記録した MD の文字化資料
 - (2) 授業において提出された I のレポート^{注11}

◆データ選定理由：

- (1) レポート執筆過程で教室参加者^{注12}同士がコメントし合い、それをもとにレポートを仕上げていくことから、自分の考えの把握・表現と他者の表現を読み取り、応答していくことが実現されている。

(2) ある程度長い期間の中で学習者の考えやレポート、発言がどのように変容したか、その過程が観察できる。

(3) Iは他の教室参加者からの働きかけによって考えやレポート内容に様々な変容を見せており、詳細な分析が可能である。

2.2 分析方法

田中 (1997) のチャンキング理論を援用し、考えの断片連鎖によって考えが把握・表現されていく過程を考察する。田中 (1997) は会話における断片連鎖について論じているが、本稿では授業におけるやり取りだけではなく、そこで観察されたことがどのようにレポートに反映しているかも見ていくこととする。

(1) 「動機」執筆段階に見る考えの断片の連鎖化過程

「動機」執筆段階において、他者とのやり取りの中でどのような考えの断片連鎖が見られるか、その過程を授業記録及びレポートにより考察する。

(2) 「動機」→「対話」→「結論」に見る考えの断片の連鎖化過程

「動機」「対話」「結論」というレポートの大きな枠組みを断片の連鎖化過程と考え、「動機」に現れた考えを最初の断片と捉えた場合に、「対話」を経て「結論」に至るまでにどのような現象が見られるかを考察する。

2.3 データ分析

2.3.1 「動機」執筆段階に見る考えの断片の連鎖化過程

最初に提出された動機1の前半部分では、アニメが好きだという対話相手 A さんについての紹介がなされ、後半に次のことが書かれている^{注13}。

【最初の考えの表出－小さな断片の連鎖】

動機1:「私の目から見たアニメーション」(4月13日提出)より抜粋

私は子供ごろからアニメーションが好きで、いつもアニメーションの主人公になりたいとか、文学より絵から感動するのは多くて、アニメーションのことはもっと多く知りたくてどうして日本でアニメーションが好き人はそんなに多いの。よかったら将来は日本文化と文学が勉強したいので、今回のインタビューを機会に A さんにアニメーションの経験で、もっと詳しい研究しようと考えた。

ここにはこの時点での I の興味・関心が出出している。また、つながりが曖昧なまま次々に文が接続されている部分は、考えの断片をつなぎ合わせながら会話を進めているようであり、頭に浮かんできた考えをそのまま一気に羅列していったという印象を受ける。

動機1検討

次は、動機1について教室内で話し合っている授業記録である。

この日の授業において I は T1 よりレポート内容の説明を求められ、次のように答える。

〈4月13日授業記録-1〉

02I：アニメーションはたぶんみんなが子供のところでよく知っていました。だと思います。アニメーションの場合は、最近日本はアニメーションはすごく人気ある (1) ですから、中国でみんながよく知っている。アニメーションは文化の一部だと思います (2)。だから本とか文学の物語とか小説とか、たぶんみんなの、子供たちにとって一番難しいのものですから、でも、これはいろいろな文化についてとか、生活について、あのうーん、いろいろありますから、だからあの一、アニメーションが一番簡単な、が面があります。あとはことばが簡単し、だからわかやすいだと思います (3)。

ここでは話があちこちに飛びながら、動機1で書かれた内容に関係すると思われる説明が断片的に述べられている（(1) (2) (3)）。子供にとってアニメは物語や小説に比べて簡単でわかりやすいというのが主な主張のようだが、動機1との関連がよくわからず何について書こうとしているのかははっきりしない。この発言からはIの中でまだ考えがまとまっていないことが推測され、動機1にもそれがそのまま反映していると思われる。

Iは上の発言に続けて宮崎駿のアニメについて言及し、さらに宮崎の「螢の墓」^{注14}には小説とアニメの両方があることを話す。次はそれに続く発言である。

【レポートに書かれたことを支える考えの表出】

〈4月13日授業記録-2〉

33I：（前略）（「螢の墓の」）アニメーション見た、この小説もありますから、わかりません。だから、小説が読んで、でも、小説の読んで時は、ぶんじ（筆者注：文字のことと思われる）、漢字からの感動と画面からの感動がちよっと違います（4）。だからほんとに画面からの感動は、直接からはわかやすいから（5）。

この発言から、動機1で書かれていた「文学より絵から感動するのは多くて」というのは、宮崎の「螢の墓」のアニメを見た後に小説を読んだ経験からきており、それは「ぶんじ、漢字からの感動と画面からの感動」（4）の違いであることがわかる。さらに「画面からの感動は、直接からはわかやすい」（5）とより詳しい説明がなされたことで、Iの考えが少し見えてくる。

これを受けてS1より小説とアニメの違いをもっと深く考えてはどうかというアドバイスがなされ、T1からもなぜアニメについて書きたいのか、アニメのどこが小説よりいいのかということなどをもっと具体的に書くといいというコメントがなされる。

【小さな断片のまとめ上げ－考えの道筋が見えてくる過程】

次は T2 の授業の初日に、I がレポート内容を説明した際のやり取りである。

〈4月14日授業記録-1〉

51I: 私はアニメーションについて書きたいです。最初は普通のアニメーションは子供の時は人気。普通のアニメーションは見たあと感じはとても幸せなことだと思います。あとは主人公になりたいのころはあります (6)。でも、最近宮崎駿のアニメーションは普通のアニメーションはちょっと違います。宮崎駿の「螢の墓」というアニメーションはほんとの小説があります。最初は私はアニメーションだけ見ました。すごく感動の感じがあります (7)。(中略)・・・その小説からのイメージとアニメーションからのイメージがちょっと違います。アニメーションからのイメージは、直接のイメージ (8)。ほんとに画面がありますし、あの一、主人公とかほんとに直接画面見ながら主人公の感じあります。

54T2: 主人公の感じあります？

55I: 主人公の感じがよくわかります (9)。

ここでは動機1に書いていることに沿ってIは話しており ((6) → (7))、〈4月13日授業記録-1〉に比べると順序立ててわかりやすい説明がなされている。また、前回のS1やT1からのアドバイスを受けて、アニメと小説の違いをより具体的に述べており、次第に動機1に肉付けがなされていく様子が見て取れる ((7) (8) (9))。

続いてIは「ぶんじからの感想と直接の感想は書きたいですから」と述べ、それに対してT2は、小説を読んで頭の中に思い描いたものとアニメで見たものが違うということかと問う。Iはそれを否定し、次のように述べる。

〈4月14日授業記録-2〉

76I：最初はぶんじのないの時代は文学とか文化とかずっとことばだけ。自分、家族の歴史は最初はぶんじが書けないの時は母から私が聞いた、私が子供とか伝わること。だから、今の文化の中でアニメーションは新しいの文学の形だと思います (10)。だから・・・。

〈4月13日授業記録-1〉では「アニメーションは文化の一部」(2)として述べられていなかったが、ここでは文字のない時代との比較からアニメは「新しいの文学の形」(10)という主張が理由とともに明確に述べられている。

以上からは、何を書きたいのかを繰り返し問われ、断片を連鎖させながら説明を重ねていく中でそれらが次第にまとめ上げられていく様子が観察できる。それはより具体的に順序立てて説明することへとつながっており、逆に説明がわかりやすくなったことによってそれがうかがえる。

動機2：タイトルなし (4月14日提出)

【大きな断片の羅列】

第1段落：子供の頃からアニメが好き。子供の頃、アニメを見て主人公になりたかった。

第2段落：a. 宮崎アニメや「蛍の墓」についての思い。「蛍の墓」には「小説があるけれども、以前よく知らなかった」。

b. アニメは「文学の新しい形式」。「普通の小説より分かりやすく、直接の感動とか理解などできる、だから21世紀は絵文学の時代だと思う」。

第3段落：どうしてアニメは「普通の文学作品より皆よく知っているか。普通の文学から影響とは何か。もっと詳しい勉強しようと思う」。

a. は自分の考えを繰り返し述べる中で宮崎のアニメや「螢の墓」が自分にとって大きな意味を持つものであることを強く認識したことから、授業時に述べていたことに基づき追加したものと推測される。しかしそれはS1やT1がアドバイスした小説の違いの説明にはなっておらず、b. との関連がはっきりしない。そのため動機2検討時に「螢の墓」のアニメを見た時と小説を読んだ時の違いがどうであったかを質問されるが、そこでも説明するまでには至っていないことから、Iは両者の違いをつかみきれていないことがうかがえる。

動機文全体としては、動機1において次々に接続されていた文がいくつかに分けられ、それぞれの文を中心として3段落に構成されている。しかし、段落相互のつながりは読み取りにくい。それは、授業においてはいくつかの話題についてやり取りされ、個々の話題について断片連鎖による考えのまとめ上げがなされているものの、動機2はそれらが単につながり合わせられただけになっているためと推測される。つまり、Iの中では小さな考えの断片からより大きな断片になったものがうまく関連付けられないままいくつか存在している状態であり、この段階ではまだ言いたいことがはっきりとは把握されておらず、動機2にはそれがそのまま反映していると考えられる。タイトルが付されていないことから、Iがまだテーマを絞りきれていないということが推測される。

動機2検討

【新たな断片の表出－戦争中の日本について -1】

動機2検討時においても、「螢の墓」の話を中心にアニメと小説の違いについての漠然とした思いが語られる中、次のような新たな考えも表出してくる。

IはS2より「螢の墓」の小説とアニメとどちらがよいかを聞かれ、次のように答える。

〈4月15日授業記録〉

140I： んー、私はアニメーションがいい。ほんとに私が最初はアニメーションを見た。あとは、は、ちょっとどうしてその時代は日本はその感じですか。知りたいです (11)。

Iはこの少し前にS2より「蛍の墓」がどのような時代のものかを聞かれた際、「昭和の…。太平洋戦争について、後の日本のすごく貧乏」と述べ、主人公の両親は戦争で死んだと説明している。(11)はそうしたことを捉えて言っているものと思われるが、このときざしたこの思いは、動機3検討時にも表出してくる。動機3 (タイトルなし：4月14日提出)は、「蛍の墓」のアニメのどこが小説よりわかりやすいか、あるいは感動をくれるのか、ストーリーを具体的に書くようアドバイスがなされたことから「蛍の墓」のあらすじが追加されるが、基本的には動機2と大きな変化はない。

動機3検討

【新たな断片の表出－戦争中の日本について -2】

次はT1より「蛍の墓」見た時、「最初の感動」はどこからきたのかと聞かれた場面である。

〈4月19日授業記録〉

251I：最初の感動はどこ。それについての内容は、ちょっとその時代が…よくわかりませんから。歴史の問題は、中国の歴史は教科書の中でいろいろあります。ほんとに日本人、その時代の生活はどういうふうによくわかりませんから、アニメーション見たその時代の日本人の生活たぶん私たちのイメージの中でちょっと違いますから (12)。あとはその、アニメーションはほんとにその主人公がかわいそう、どうして4歳の子供が戦争につれて死んでいました (13)。(以下略)

ここでIは、これまで教科書などを通じて抱えてきた戦時中の日本人のイメージと「蛍の墓」で描かれていたものが違うことに関心を持ち（12）、さらに小さな子供が戦争で死んだことに衝撃を受けたこと（13）に触れており、なぜ「蛍の墓」に惹かれるのかについてのより突っ込んだ話をしている。そして、次の発言ではそれがより明確に述べられている。IはT1より「蛍の墓」を見てどんな感じだったかを聞かれ、次のように話す。

【新たな断片の表出－戦争中の日本について－3】

〈4月23日授業記録〉

34II：はい、そのアニメーションを見た時はとても悲しいですね（14）。あとは……。たぶん戦争に。このアニメーションは戦争についての内容ですから、その時代は中国と日本の戦争のせいで、死んだ人がいっぱいいますけど、日本はどんな感じ私はよくわからないけど、たぶん、戦争だけ、普通の日本人の生活はどんな感じ全然知らなかった（15）。でも、アニメーションを見た、たぶんその時代は日本と中国、普通の日本人と中国人たぶん同じかもしれない（16）。その感じです。だから知りたいどんな感じ。その内容は本当ですか。よく知らないから知りたいです。

この日はこれまで断片的に述べられてきた戦争中の日本についての話がよりまとまりのあるものとして語られている。ここではこれまで単に「悲しい」（14）という表面的な感想しか抱いていなかった「蛍の墓」が、実はこれまでまったく知らなかった戦争中の「普通の日本人の生活」（15）について考え、日本人も中国人と同じだったのかかもしれない（16）と思うきっかけを与えてくれたものだったことに気づいていった過程が非常にわかりやすく説明されている。上で述べられていることは「蛍の墓」を見た時からIの中にあった思いなのかかもしれないが、他者からの働きかけを受けてアニメと小説の違いを考える過程で「蛍の墓」のアニメを見た時「最

初の感動」がどこからきたのかを探っていくことによって、よりはっきりとしたものとして捉えられるに至ったのではないだろうか。しかし、5月12日に提出された動機4ではここで述べたことにはほとんど触れられておらず、基本的には動機3を踏襲したものとなっている。これまで述べてきたことが書かれてくるのは動機5（『『蛍の墓』と私』/5月13日提出）からであり、動機5検討時（5月13日）には「今テーマが決めました。テーマは蛍の墓だけについて書きました。」と述べ、大きな転換を見せる。その後テーマは戦争から人と人の理解へと変容し、対話直前の第9稿では次のような動機文が提出される^{注15}。

【考えのまとめ上げ】

動機9:「日本人と私」（6月4日提出）

- (1) 第1段落：幼い頃から日本人と戦争を結び付けて考え、お年寄りの話や歴史教科書等から、戦争中中国は悲惨な状況だったという印象を深めていった。それに比べ、日本では人々が幸せな生活を営み、経済的にも繁栄していたと思っていた。
- (2) 第2～8段落：そういうイメージがあったため、大学で日本語の勉強を始めた時、日本人の先生とはあまり話したくなかった。しかし、ある日先生から戦争記念館へ行こうと誘われ一緒に行き、翌日先生が見せてくれた「蛍の墓」によって「日本人へのイメージが何となく変わった」。そして、「子供頃の戦争中の日本人のイメージが正しいか、それともアニメの中の日本人のイメージが正しいか。頭の中で疑問符が打って、考え始め」、自分の目で確かめようと日本への留学を決めた。
- (3) 第9～11段落：留学前、日本への留学経験のある知人から、日本人は中国人が嫌いなので友達になるのは難しいと聞き心配していたが、日本に来て半年、友達もたくさんでき、中国への関心も示してもらった。「日本人との付き合いが本当に楽しかった」。「もちろん言葉、文化上の差異

もあるが、人と人との付き合いに一番大切なのは心をこめて、お互いに理解することだと思う」。

(1) (2) では、授業記録に見られたIの発話(11)～(16)で述べていたことがベースになり、「蛍の墓」がきっかけとなって日本人のイメージが変化したことが具体的エピソードとともに書かれ、(3)では日本に留学してからは日本人とも友達になれ、楽しい付き合いができたことが述べられている。しかし、(3)の最後(11段落目)に動機の結論として書かれている「人と人との付き合いに一番大切なのは、お互いに理解することだと思う。」というのはやや唐突でそれ以前とのつながりが読み取りにくく、新たな断片とも捉えられるものとなっている。それが体験に裏打ちされた強い実感であることは想像されるものの、その考えに至るまでの説明が十分記述されていない。そのため、この日の検討時には結論がよく見えないという意見が出され、一番言いたいこと・テーマは何かということでやり取りがなされる。

これまで断片の連鎖を繰り返し、考えのまとめ上げの最終段階までできていると思われるが、Iは自ら「私の変わったのイメージが書きたい。」と述べ、複数の教室参加者からもポイントはイメージの変化ではないかという指摘がなされるものの、あと一歩のところがつかみ切れていない。「…私のイメージの中は戦争のせいとそのほんとに理解ができない。」と語りながら、「人々の付き合いの間にその言葉とか文化との差別とかこれは問題じゃない。」という方向へ流れてしまい、他の教室参加者とのやり取りはなかなかかみ合わない。しかし、動機10「イメージの日本人と付き合った日本人」(6月7日提出)検討時になって新たな展開が見られる。他の学習者から、レポートのテーマは「先入観」ではないかという意見が出されたのである。これまでIが日本人に対するイメージの生成とその変容について繰り返し述べ、書いてきたことに対し「先入観」ということばが提示

されたことで、Iの思考はまた新たな方向へ向かい始める。それについては最終稿を考察する中で見ていくこととする。

2.3.2 「動機」→「対話」→「結論」に見る断片の連鎖化過程

最終稿^{注16}：「人と人の付き合い」（7月14日提出）

〈対話〉 対話部分には以下の（1）～（3）の見出しがつけられ、それぞれに対話とそれについてのIのコメントが書かれている。以下はコメント部分をまとめたものである。

- （1）「『蛍の墓』について」：「蛍の墓」を見て感動したところが対話相手Lさんと違った。人によって着眼点も考え方も違うので意見も異なる。「人と人の付き合いすることも同じと思う。人によって最初のイメージが違うので、考え方も違って、経験も違うと思う。」
- （2）「最初の日本人のイメージ」：留学生であるLさん^{注17}が日本人に対して持っていたイメージは自分とは違うが、よくないイメージを持っていたというのが二人の共通点である。対話後、「私はよく考えて、日本人へのイメージがあるが、それは一方的で全体がそれであるとは言えない。そういう一方的なイメージを持って理解ができないのでうまく付き合えないと思う」。
- （3）「今のイメージ」：留学後二人ともいい経験をして日本人のイメージが変わったことから「自分の目で見、自分自身で味わないとやっぱりだめだ」ということがわかった。また、人によって経験が違うので、違う意見を聞く時は「疑問符を打って考える」ことが大切というLさんの話に同感した。ではどうすればそれができるだろうか。

（1）（2）（3）の見出しは「蛍の墓」をきっかけに日本人に対するイメージが変化したと重ね合わせたものとなっている。また、（1）（2）では

動機の結論部分にあった人と人との理解ということと関連付けて考えようとしている。ただし (1) は言っていることが読み取りにくく、無理につなげようとしているようにも受け取れる。(2) は前述したように動機においてはイメージの変化と人と人との理解がどうつながるのかがはっきりしなかったが、一方的なイメージが理解を妨げると述べることで1つの考えにまとめ上げられている。これは先に述べた「先入観」ということばの投げかけがきっかけになっていることが推測される。(3) からは対話相手の話を受け止め、そこからさらに考えを深めていこうとしている様子が見えてくる。

〈結論〉

結論では、動機・対話の概略を述べたうえで次のことが書かれている。

- (1) 二人とも日本人に対していいイメージを持っていなかったが、自分の目で見てそのイメージを変えることができた。「もし自分の目で見るができなく、ただ他人からの経験を聞く時はどうしたらいいか。そういうことは恐らく先入観であると考え始めた。」
- (2) 人はそれぞれ違うので、「他人への自分の経験を伝える時、もしくは他人の経験を聞く時」、「経験を全部受け入れるのはよくない」。しかし、「先入観を持つことを避ける」のは難しい。ではどうすれば先入観を捨てることができるのか。「先入観を抱いてから捨てるように努力するというより、最初から抱かないほうがいいではないだろうか。確かにLさんの言ったように、他人に自分の経験を話す時、必ずこうだと伝えしないで、他人に考えさせて、そういう余裕をあげることが大事である」。
- (3) 「そういう考える余裕があって、自分の目で見る、自分自身で味わいたいという考えがあるこそ、人と人がうまく付き合って、自分なりの経験ができると思う。」

対話部分では「一方的なイメージ」とされていたが、結論では授業の中で出された「先入観」ということばが使われ、結論はこのことばが軸になって書かれている。前述したようにIは対話によって「一方的なイメージ」＝「先入観」があると「理解ができないのでうまく付き合えない」と考えるに至ったが、先入観を持つことを避けるのは難しいことから、結論(2)でどうすればよいかという問いを立て、「最初から抱かないほうがいいのではないだろうか」という見解を述べて、(3)の考えを導き出している。このようにレポート全体からも動機から対話を経て結論に至る過程で次第に考えの断片がまとめ上げられている様子が観察される。ただ、先入観を持つことを避けることは難しいとしながら先入観を最初から抱かないほうがいいとしているのには矛盾がある。授業の中では、先入観を最初から抱かないということができるのかという指摘もあった。また、Lの言う「疑問符を打って考える」とことIが主張する「先入観を抱かないこと」は相反するものだという意見も出たが、これもそのままになっている。このように、結論部分は矛盾や問題をもはらんだものになっている。

3 考察及び今後の課題

まず動機執筆段階では、アニメについての考えが他の教室参加者とのやり取りの中で断片連鎖によってまとめ上げられ(発話(1)～(10))、同様に動機2検討時に新たに出てきた戦争中の日本人のイメージについても考えのまとめ上げがなされる様子が観察された(発話(11)～(16))。それは自分の考えが少しずつ構造化され、論理的に把握されていく過程として捉えることができ、Iの発話＝表現からそのことがうかがえる。これはいわゆる「内容」と「形式」の一体化の一例として見ることができ、言語活動の中で両者を切り離すことができないことを示している。また、新

たな考えは後のテーマへと結びついていったものの、それがレポートに書かれてきたのは動機5からであった。Iの中でそれが重要な意味を持つものとして根付いていくまでにそれだけの時間を要したということであろう。このことから、教室においてはしばしば「自分のことを話す」ことがめざされるが、それは単に考えの断片を引き出すだけに留まっている可能性があるということが指摘できよう。

さらに、上記2つの断片の構造化には、質の異なる2つの思考過程が見いだせる。アニメについて調べたいというのは言わばIのニーズとも言え、Iは最初それに基づいてアニメと小説の違いを考えている。しかし、アニメの中でも「蛍の墓」に関心があったことに気づき、なぜ「蛍の墓」なのか、どこに感動したのかという他者からの問いかけをきっかけに「蛍の墓」が好きという表面的なものの奥にある自己の考えを見つめ、探ることへと向かっていった。つまり、他の教室参加者の声をしっかり受け止めることによって「考えの根幹をつかむ」ことができ、Iにとっての「蛍の墓」の意味が明らかになっていったのである。このように、動機執筆段階においてはニーズに基づいた自己の外にある素材／情報について考えている過程と、自分にとってのその素材／情報の意味は何かということについて考えている過程の2つの思考過程が見いだされる。後者にはI独自の考えが表れており、ここに至ってそれまでIのニーズの反映としてクローズアップされていたアニメや「蛍の墓」といった素材／情報はいわば背後に退き、Iその人が浮かび上がってくる。また、この思考過程は自己／他者の発見へ向かうものであり、「気づき」や「自己の成長」へもつながっていくものと言える。

一方、動機・対話・結論というレポートの構成から見た場合、そこにも断片連鎖による考えの構造化が観察された。従って、活動全体を考えた場合、大きくは教室におけるやり取りを通して現れる断片の構造化と、それを1本のレポートにまとめ上げていく際の断片の構造化という二重構造

があるということが言えよう。両者には、前者が自己の内側へと向かう思考過程における考えの把握であったのに対し、後者はそれによってつかんだ考えを出発点として、他者との対話を通してさらに新たな考えを構築していくものであるという点で相違が見られる。そして両者が複合的に組み合わせられる中で、Iは他の教室参加者の声を受け止め、それに応答しつつ、自分の考えの把握・表現を行っていったのである。

以上、筆者の考える言語活動において見られる現象をデータにより示した。また、データからは、単にニーズや「気づき」等を「内容」として設定するだけでは不十分であり、目的性のある意識的な言語活動を行うことが重要であることが示唆され、「内容」＝「言語活動」とすることの意義をも示し得たと考える。しかし、レポートにはわかりにくい部分や矛盾も見いだされ、それについては授業の中で意見が出ていたが十分活かされていない。その要因を探るとともに、レポートの質的な変化をさらに詳細に分析し、筆者の考える言語活動の有効性と「内容」＝「言語活動」と捉えることの意義を引き続き検証していくことが今後の課題である。

注

- 1 細川(2002, pp.127-128)は、「ことばによる活動とは、一つは内言による『考えていること』の把握であり、もう一つは外言による『考えていること』の他者への伝達である」と述べている。
- 2 この考えはフッサールの現象学における「本質観取」から示唆を得た。竹田(2004, pp.88)は「本質観取」について、「われわれが信念対立を生み出さないような仕方では様々な問題について共通了解を深めていくための思考の原理論」と述べている。
- 3 これは音声言語に限らず、文字媒体によるものを読み解くことをも含む。
- 4 古川(1993)では「内容優先」という用語が使用されているが、「内容重視」とほぼ同義と判断される。

- 5 古川 (1993) は項目積み上げ式の教育を伝統的日本語教育とし、伝統的日本語教育の学習観と内容重視の学習観との比較・検討を行っている。
- 6 齋藤 (2000) は詳細な会話分析を行い、教室参加者同士の相互作用によって子どもたちがことばを身につけ、教科内容を学習していく過程を考察している。
- 7 これらは『『共生言語』としての日本語教育において獲得が目指される『内容』』(岡崎, 2002a, p. 59) とされている。
- 8 田中 (1997, p. 46) は、「自己と他者との共同作業」である会話における発語行為が『『断片』としての未完結性を備えているが故に、相手が容易に共同作業に参入できる』と述べ、「双方がチャンク断片を連鎖させることにより、会話の流れが作られること」を「会話における協働」としている。
- 9 本稿では「意味」＝「考え」と捉え、「チャンク」の意で「断片」を用語として使用することとする。
- 10 I は週1 コマの「総合3-6」クラスにも参加し、同じ内容のレポートを書いているが、今回は分析の対象としない。
- 11 I は4B クラスにおいて動機文を11回、対話部分を入れた下書きを5回書き、最終稿を仕上げた。
- 12 4B クラスの教室参加者は学習者7名 (I 及び S1 ～ S6)、担当者：T1 が週7 コマ、T2・T3 が各週1 コマ (チームティーチング)、サポーター1名 (曜日によりメンバーが変わる) である。
- 13 レポートの引用部分は原文のまま。以下同じ。
- 14 正しくは「火垂の墓」であるが、I のレポートに従って本稿では「螢の墓」とする。
- 15 対話時点で書かれていたのは第9稿だが、動機文は第11稿まで提出される。それ以降も動機文にはさらに変容が見られ、途中タイトルも「イメージの日本人と付き合った日本人」(動機10)→「人と人の付き合う」(下書き5)と変わっていく。
- 16 最終稿に盛り込まれた動機文は、第9稿 (1) の具体例や (2) の「螢の墓」の粗筋が大幅に削られる以外、第9稿と大きな違いは見られないため、ここでは割愛する。

17 Iは「総合3-6」クラスに実習生として参加していた大学院生と対話している。

文献

- 岡崎敏雄 (1991). コミュニカティブ・アプローチ——多様化における可能性 『日本語教育』 73.
- 岡崎 眸 (1994). 内容重視の日本語教育——大学の場合 『東京外国語大学論集』 49.
- 岡崎 眸 (2002a). 内容重視の日本語教育 細川英雄 (編) 『ことばと文化を結ぶ日本語教育』 凡人社.
- 岡崎 眸 (2002b). 内容重視の日本語教育——多言語多文化共生社会における日本語教育の視点から 『内省モデルに基づく日本語教育実習理論の構築』 科学研究費補助金研究成果報告書 (web 資料).
- 齋藤ひろみ (2000). 帰国児童・生徒クラスの「日本語と教科の統合学習」における教室会話の分析 『中国帰国者定着促進センター紀要』 8.
- 竹田青嗣 (2004). 『現象学は〈思考〉の原理である』 ちくま新書.
- 田中茂範 (1997). 断片連鎖と日常会話チャンキング 鈴木佑治・吉田研作・霜崎實・田中茂範『コミュニケーションとしての英語教育論——英語教育パラダイム革命を目指して』 アルク.
- 古川ちかし (1993). 内容優先・学習重視の日本語教育 大坪一夫・梅田千砂子 (編) 『日本語教育の方法と実践』 シンガポール国立大学日本研究学科.
- 細川英雄 (2002). 『日本語教育は何をめざすか——言語文化活動の理論と実践』 明石書店.